RBAD Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância

ABED

ARTÍCULO ORIGINAL

DETERMINANTES DEL ABANDONO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PONTA GROSSA

Amanda Majinski de Moraes [1]
Augusta Raiher Pelinski [2]

RESUMEN

Este artículo analiza los determinantes de la probabilidad de abandono escolar en los cursos de grado a distancia de la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), impartidos en colaboración con la Universidad Abierta de Brasil (UAB). Para ello, se estimó un modelo logit con datos institucionales de estudiantes y egresados. los resultados indican que, en promedio, el abandono escolar se asocia con un apoyo pedagógico insuficiente, dificultades para conciliar estudios y trabajo, y desmotivación respecto al diseño y la relevancia percibida de los contenidos. También se evidencian factores sociales que modulan estos efectos, lo que desplaza la explicación de un enfoque individualista hacia una interpretación socioestructural de la retención estudiantil en la educación a distancia.

Palabras clave: Abandono escolar; Educación a distancia; Universidad Estatal de Ponta Grossa; Modelo logit.

1. Universidade Estadual de Ponta Grossa (acadeamanda@gmail.com)
2. Universidade Estadual de Ponta Grossa (apelinski@gmail.com)

CC BY

DETERMINANTES DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

RESUMO

Este artigo analisa os determinantes da probabilidade de evasão nos cursos de graduação a distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ofertados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para isso, estimou-se modelo logit, utilizando os dados institucionais de alunos e egressos. Os resultados indicam que a evasão se associa, na média, à insuficiência de apoio pedagógico, às dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho e à desmotivação frente ao desenho e à relevância percebida do conteúdo. Evidenciam-se, ainda, condicionantes sociais que modulam tais efeitos, deslocando a explicação de um enfoque individualizante para uma leitura socioestrutural da permanência estudantil na educação a distância (EAD).

Palavras-chave: Evasão; Educação a distância; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Modelo logit.

DETERMINANTS OF DROPOUT IN DISTANCE HIGHER EDUCATION AT THE STATE UNIVERSITY OF PONTA GROSSA

ABSTRACT

This article examines the determinants of the probability of dropout in the distance undergraduate programs of the State University of Ponta Grossa (UEPG), offered in partnership with the Open University of Brazil (UAB). A logit model was estimated using institutional data on enrolled students and alumni. Results indicate that dropout is associated, on average, with insufficient academic support, difficulties reconciling study and work, and demotivation related to course design and the perceived relevance of content. The findings also reveal social conditioning factors that modulate these effects, shifting the explanation from an individualizing perspective to a socio-structural reading of student persistence in distance education.

Keywords: Dropout; Distance education; State University of Ponta Grossa; Logit model.

CC BY

1. INTRODUCCIÓN

La promesa de transformación que conlleva la educación superior es indiscutible: impulsa el desarrollo económico, fortalece la ciudadanía y abre caminos para la superación de desigualdades históricas (Vieira Pinto, 1962). Sin embargo, esta promesa no se concreta de manera equitativa en Brasil. La concentración de instituciones públicas en los centros urbanos y la persistente desigualdad en el acceso colocan a millones de brasileños al margen de un derecho fundamental: el de estudiar y obtener un título de nivel superior (Dal Moro, 2023).

Es en este contexto que la Educación a Distancia (EaD) surge como una estrategia poderosa de democratización de la enseñanza. La creación del sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB), en 2005, marcó un punto de inflexión estructural, al permitir que las universidades públicas alcanzaran territorios antes invisibles para las políticas educativas. La EaD no solo rompe barreras geográficas; también redefine el alcance de la educación pública y gratuita, llegando a localidades donde la presencia física de una universidad sería impensable (Moore; Kearsley, 2007).

Pero existe una fractura en este avance silencioso: la deserción. Aunque más del 60% de los ingresantes a la educación superior optan por la Educación a Distancia (EaD), la tasa de abandono supera el 60%, revelando una paradoja alarmante (Inep, 2023). ¿Cómo explicar el hecho de que tantos estudiantes, aun habiendo superado el desafío del acceso, terminen abandonando sus cursos antes de graduarse? ¿Qué obstáculos silencian estas trayectorias educativas e impiden que la promesa de la EaD se materialice plenamente?

Este estudio se centra en estas cuestiones en el contexto de la UEPG, una de las instituciones pioneras en la oferta de Educación a Distancia en Paraná. La investigación busca comprender las causas de la deserción, identificar los perfiles de los estudiantes que abandonan sus estudios y reflexionar, a la luz de autores como Bourdieu y Bauman, sobre las presiones sociales, institucionales y subjetivas que configuran esta realidad.

Más que mapear estadísticas, lo que aquí se propone es una mirada crítica y profunda sobre un fenómeno que compromete no solo trayectorias individuales, sino también el propio sentido social de la educación pública. Comprender por qué tantos estudiantes abandonan sus estudios es también un paso fundamental para reconstruir caminos de permanencia y sentido de pertenencia.

Esta investigación se justifica debido a que, en el ámbito de la educación a distancia, existen pocos trabajos orientados a investigar las motivaciones relacionadas con la deserción estudiantil (Lott, 2018). Los estudios existentes, en su esencia, analizan cursos individuales (Bittencourt; Mercado, 2014; de Almeida et al., 2013). Además, no existen documentos públicos institucionales que aborden la deserción y sus determinantes.

Para ello, este artículo se compone de cinco secciones, incluyendo esta introducción. En la segunda se presentan los determinantes teóricos de la deserción en la Educación a Distancia, seguida de la metodología. En la cuarta sección se presenta el análisis, y se finaliza con las consideraciones finales.

CC BY

2. CONCEPTO Y DETERMINANTES TEÓRICOS DE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Educación a Distancia (EaD) ha contribuido significativamente a la democratización del acceso a la educación superior, alcanzando a públicos que anteriormente estaban excluidos por barreras geográficas, sociales o económicas (Gatto, 2024). Sin embargo, esta modalidad exige de los estudiantes un alto grado de autonomía y dominio de las interacciones en entornos virtuales (Moore; Kearsley, 2008). En este contexto, la deserción se presenta como un fenómeno multifacético y recurrente, influenciado por factores estructurales, tecnológicos y personales (Aretio, 1996; Favero, 2006).

Revisiones sistemáticas recientes refuerzan esta perspectiva multifactorial, indicando que la deserción en la educación en línea resulta de la interacción entre características individuales, condiciones socioeconómicas y variables institucionales, especialmente aquellas relacionadas con el apoyo pedagógico, la calidad de las actividades y el seguimiento académico continuo (Rahmani; Groot; Rahmani, 2024).

Según el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) (Brasil, 1996), la deserción se refiere a la salida definitiva del curso sin su conclusión, lo que evidencia la necesidad de comprender sus causas para proponer estrategias de afrontamiento. Así, esta investigación adopta la definición del MEC y considera la deserción en la educación a distancia (EaD) como un fenómeno multifacético, que compromete tanto la permanencia como los objetivos de inclusión y expansión de la educación superior.

Con el fin de comprender las causas de este fenómeno, esta investigación se fundamentó en una revisión sistemática de la literatura (Alcoforado; Ercole; Melo, 2014), que abarca estudios publicados entre 2008 y 2023. Los resultados indican que las tecnologías digitales (TD) ocupan un papel central en la EaD, pero su efectividad depende de la reformulación de las prácticas pedagógicas tradicionales (Kenski, 2009; Lévy, 2010) y de la cualificación del equipo pedagógico involucrado (Mattar, 2012; Mill, 2014). En este proceso, se destaca la tutoría como un elemento esencial para reducir el aislamiento de los estudiantes y favorecer su permanencia (Munhoz, 2003).

Las evidencias empíricas más recientes confirman que la actuación efectiva de los tutores y la existencia de canales institucionales de apoyo son factores decisivos para la retención en cursos a distancia, especialmente en universidades públicas que atienden a estudiantes de perfiles socioeconómicos diversos (Figueiredo Nascimento; Esteves dos Santos, 2021; Magallanes Ulloa; Vazquez, 2025). En estos contextos, el apoyo pedagógico funciona no solo como mediación cognitiva, sino también como un elemento de pertenencia institucional.

En este contexto, se observa un cambio significativo en el papel del profesor, quien deja de ser únicamente un transmisor de contenidos y asume la función de facilitador del aprendizaje (Belloni, 2006; Lagarto, 1994). Sin embargo, muchos docentes aún carecen de formación específica para actuar en la educación a distancia (EaD) (Moraes; Oliveira; Cardoso, 2021; Pimenta; Anastasiou, 2002) y enfrentan dificultades técnicas y metodológicas en el uso de las tecnologías digitales (TD) (Cardoso, 2014; Gonçalves; Nunes, 2006).

CC BY

Esta realidad también se observa en otros países (Schifter, 2009; Simone, 2006), lo que afecta negativamente la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje (Moore; Kearsley, 2007) y evidencia que la experiencia en la enseñanza presencial no garantiza la competencia necesaria para la actuación en la EaD (Taylor; McQuiggan, 2008).

Estas fragilidades se reflejan en la intensificación de la deserción, agravada por la discontinuidad en la actuación docente (Nunes; Sales, 2013), por la escasez de interacciones significativas y por el uso limitado de herramientas pedagógicas (Branco; Conte; Habowski, 2020). Tales factores dialogan con modelos explicativos clásicos, como los de Spady (1970) y Tinto (1975; 1982; 1988; 1997), que, con base en Durkheim (1966), asocian la deserción a la falta de integración académica y social del estudiante.

Ampliando esta discusión hacia las dinámicas sociales contemporáneas, Bauman (2007) argumenta que la fragilidad de los vínculos modernos dificulta el compromiso institucional. En complemento, Coulon (2017) destaca la importancia de la integración simbólica del estudiante al entorno universitario, mientras que Bourdieu (1987) evidencia cómo la ausencia de capital cultural puede limitar la permanencia de los estudiantes en la educación a distancia (EaD). Así, se percibe que la deserción resulta de un conjunto de factores técnicos, pedagógicos, sociales y simbólicos, siendo la falta de integración un elemento central en esta ecuación.

A partir de esta perspectiva, Bourdieu (1983) refuerza que la carencia de capital cultural compromete la adaptación de los estudiantes al contexto educativo de la educación a distancia (EaD). Lobo (2012), por su parte, amplía esta comprensión al considerar también fallas estructurales y legales del sistema educativo brasileño —como la baja calidad de la educación básica, políticas públicas ineficaces y la elección temprana de la carrera— como factores que contribuyen al abandono. La soledad de la experiencia en la EaD y la elección precipitada del curso, como señalan Bauman (2007) y Bardagi y Hutz (2009), también se revelan relevantes. Por último, el modelo propuesto por Bean (1980) complementa este análisis al considerar variables como la intención de deserción, el apoyo institucional y el soporte familiar como determinantes para la permanencia o la deserción de los estudiantes.

El Cuadro 1 presenta una síntesis del marco teórico revisado, permitiendo la visualización estructurada de los principales determinantes de la deserción identificados en el enfoque teórico de esta investigación.

Cuadro 1 – Síntesis teórica acerca de las causas de la deserción

Determinantes de la deserción	Autores
Motivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la institución educativa, tales como: dificultad para cumplir los plazos para la conclusión de las actividades académicas propuestas, deficiencia en la forma y estructuración de los cursos, bajo nivel de satisfacción, falta de dedicación de la institución, falta de vínculo emocional con la institución, ausencia de lealtad institucional, bajo desempeño académico, frustración respecto al entorno universitario e incertidumbre en la elección de la universidad.	Senhorinha *et al.* (2021); Cornélio, Vasconcelos (2015); Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Spady (1970); Tinto (1975, 1993, 1997, 2002); Cornélio, Vasconcelos (2015); Bean (1980); Spady (1970); Bardagi e Hutz (2009); Rahmani, Groot, Rahmani (2024).

CC BY

Motivos relacionados con la EaD, tales como: adaptación a la educación a distancia, falta de la tradicional relación presencial entre estudiante y profesor, dificultades en el acceso a internet, habilidades tecnológicas, dificultad del estudiante para expresar ideas en una comunicación escrita a distancia, falta de integración social y académica y falta de apoyo académico.	Senhorinha *et al.* (2021); Cornélio, Vasconcelos (2015); Rocha, Santos (2021); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Spady (1970); Tinto (1975, 1993, 1997, 2002)
Motivos personales y financieros, tales como: compromiso personal, falta de tiempo para dedicarse a los estudios, cansancio al final de la jornada laboral, ausencia de condiciones financieras o socioculturales de los estudiantes, necesidad de trabajar, falta de tiempo para estudiar, dificultades en aspectos cognitivos sumadas a actitudes y creencias de los estudiantes, motivación personal para el uso de la tecnología, ausencia de apoyo de los amigos, falta de empeño en la búsqueda de la formación universitaria, ausencia de metas educativas y falta de afiliación al mundo intelectual.	Senhorinha *et al.* (2021); Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019); Rocha, Santos (2021); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Lobo (2012); Bean (1980); Schifter (2009); Spady (1970); Tinto (1975, 1993, 1997, 2002); Coulon (2017)
Motivos relacionados con el soporte y el equipo, tales como: falta de retroalimentación por parte de tutores y profesores, desempeño de la tutoría, falta de capacitación de los tutores, elaboración deficiente del material, falta de soporte técnico-administrativo, cambios de tutor y carga docente reducida.	Senhorinha *et al.* (2021); Cornélio, Vasconcelos (2015); Vellozo, Canella, Dias, Leal (2019); Helal; Mazzafera; Rolim (2020); Schifter (2009); Rahmani, Groot, Rahmani (2024); Figueiredo Nascimento; Esteves dos Santos (2021); Magallanes Ulloa; Vazquez (2025).
Motivos relacionados con la elección de la carrera, tales como: incertidumbre en la elección vocacional, oportunidades de transferencia, deseo de cambio de carrera, elección apresurada de la carrera y poco conocimiento sobre el campo de actuación profesional.	Bean (1980); Lobo (2012); Bardagi, Hutz (2009)

Fuente: Resultados de la investigación.

En este contexto, Kenski (2009) subraya que enfrentar la deserción en la EaD requiere la revisión constante de los objetivos pedagógicos y de los métodos de evaluación, integrando la innovación tecnológica y prácticas educativas efectivas.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de este artículo, se realizó un estudio de caso, analizando la UEPG e identificando los factores asociados a la deserción mediante un modelo logit. La elección de esta institución se debió a su posición pionera como la primera institución en Paraná en implementar la educación a distancia (EaD) (Zanutto, 2016).

CC BY

Actualmente, existen aproximadamente 60 (sesenta) Polos de Apoyo Presencial (PAP) de la UEPG, distribuidos a lo largo de todo el estado de Paraná (Nutead, 2024).

El análisis de la evolución de la deserción en la EaD en la UEPG se llevó a cabo a partir de datos proporcionados por la Comisión de Procesos de Selección (CPS) y por la Pró-Reitoría de Graduación (PROGRAD). Estos datos abarcaron el período de 2011 —inicio de la oferta de los cursos de licenciatura de la UAB en la UEPG— hasta 2023 —el último año para el cual se dispuso de datos completos.

3.1 Modelo logit y estrategia empírica

Para analizar las características —personales, sociales y académicas— asociadas a la deserción en la educación superior a distancia, se adoptó un enfoque cuantitativo con un recorte temporal de 2021 a 2023. Aunque la UAB está implementada en la UEPG desde 2008, la solicitud de series históricas a los órganos internos reveló una disponibilidad fragmentada, con años aislados. Por esta razón, la estimación del modelo logit se concentró en los tres años más recientes, período posterior a la pandemia de Covid-19, cuando los efectos económicos y sociales ya se encontraban en consolidación y los registros institucionales eran más consistentes. La base analítica reunió a 2.258 estudiantes matriculados en el trienio, de los cuales 714 estudiantes desertaron durante el período, conforme a datos internos de la UEPG.

Para el análisis de la deserción, se estimó el modelo (1), en el cual el abandono se definió como variable dependiente binaria: valor 1 para los estudiantes que abandonaron y 0 para quienes no abandonaron, con las siguientes variables explicativas: si cursó cursos preuniversitarios (1 para no haber cursado y 0 en caso contrario), si presentó el examen de ingreso a la universidad más de una vez (1 para una sola tentativa y 0 para más intentos), si es su primera carrera universitaria (1 para primera graduación y 0 en caso contrario), si cursó la educación media en escuela pública (1 para escuela pública y 0 para escuela privada), si tuvo acceso a otras formas de educación a distancia (1 si no, y 0 en caso contrario).

Además de estas, se incluyeron variables explicativas para verificar el perfil del estudiante: ser beneficiario de acciones afirmativas (1 para cotista y 0 en caso contrario), sexo del estudiante (1 para femenino y 0 en caso contrario), si el estudiante está casado (1 para casado y 0 en caso contrario), edad, color autodeclarado (1 para estudiantes que se autodeclararon de color no blanco y 0 para blanco), zona de residencia (1 para zona rural y 0 para zona urbana), si el estudiante trabaja (1 para el estudiante que trabaja y 0 en caso contrario), si es responsable de su propio sustento (1 si sí y 0 si no) y el ingreso del estudiante.

El modelo logit, utilizado para el análisis de los determinantes de la deserción, es el método de regresión más tradicional cuando la variable dependiente es binaria (0 o 1). Este modelo ajusta una curva para estimar la probabilidad (P) de ocurrencia del abandono o no abandono con base en el comportamiento de las variables explicativas, que representan las características de los estudiantes.

CC BY

De este modo, el modelo logit trabaja con valores representativos que identifican cuál es la probabilidad de que un estudiante, dadas esas características, abandone o no la educación superior a distancia (Gujarati, 2006).

$$L_i = \ln\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) = \beta_1 + \beta_2 X_i + \mu_i \quad (1)$$

Donde el logaritmo de la razón de probabilidades (Li), o la probabilidad de deserción del curso (Pi) frente a la probabilidad de no deserción, puede representarse mediante una ecuación lineal. Los coeficientes son los parámetros a estimar (βn o ai), μi es el error estocástico y Xi representa las variables explicativas. Cabe señalar que la variable dependiente de (2) correspondió a una variable binaria: 1 para el estudiante que desertó de la EaD y 0 en caso contrario.

Cabe resaltar que, dado que algunas variables explicativas incluidas inicialmente presentaron alta correlación entre sí, con el objetivo de evitar problemas econométricos relacionados con la alta multicolinealidad, se optó por mantener solo una de las variables que estaban correlacionadas. Así, las variables explicativas utilizadas en la estimación final de (1) se presentan en el Cuadro 2. Además, se reestimó (1), interrelacionando las variables explicativas "ser mujer" y "estado civil" (Modelo II – Cuadro 2), dado que, teóricamente, existe una mayor probabilidad de que las mujeres con cónyuge abandonen sus estudios debido a la doble o triple jornada que muchas enfrentan (Ávila; Portes, 2012).

Cuadro 2 – Variables explicativas utilizadas en (1)

Variable (definición/codificación)	**Modelo 1**	**Modelo 2**
Acceso a otras formas de EaD (1 = no tuvo; 0 = tuvo)	✓	✓
Cota (1 = cotista; 0 = no cotista)	✓	✓
Estado civil (1 = casado/a; 0 = no casado/a)	✓	—
Sexo (1 = femenino; 0 = masculino)	✓	—
Interacción: sexo y estado civil (1 = mujer y casada; 0 = demás)	—	✓
Asistió a curso preuniversitario (1 = no; 0 = sí)	✓	✓
Edad (años)	✓	✓
Nota del examen de ingreso (vestibular)	✓	✓
Polo (1 = Ponta Grossa; 0 = otros polos)	✓	✓
Presentó examen de ingreso más de una vez (1 = una tentativa; 0 = más de una)	✓	✓
Primera carrera universitaria (1 = no es la primera; 0 = es la primera)	✓	✓
Color autodeclarado (1 = no blanco; 0 = blanco)	✓	✓
Trabaja (1 = trabaja; 0 = no trabaja)	✓	✓
Zona de residencia (1 = rural; 0 = urbana)	✓	✓

Fuente: Resultados de la investigación.

CC BY

Se observa que, entre las variables explicativas, existen variables referentes al apoyo del estudiante (financiero), al desempeño académico, así como características personales y familiares, siguiendo lo propuesto por Senhorinha et al. (2021), Vellozo, Canella, Dias y Leal (2019), Lobo (2012), Schifter (2009), Spady (1970) y Tinto (1975, 1993, 1997, 2002) como posibles determinantes de la deserción en los cursos de educación superior.

4. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE DESERCIÓN DE LA EaD EN LA UEPG

La deserción, conforme a la definición del INEP, es la salida anticipada del estudiante antes de la conclusión del año, grado o ciclo, caracterizándose como abandono, independientemente de la causa (Brasil, 2017). Se trata de un fenómeno de no permanencia que señala interrupciones en el trayecto formativo y limita la progresión en el sistema educativo, con posibles perjuicios para el desarrollo de competencias necesarias para la continuidad de los estudios.

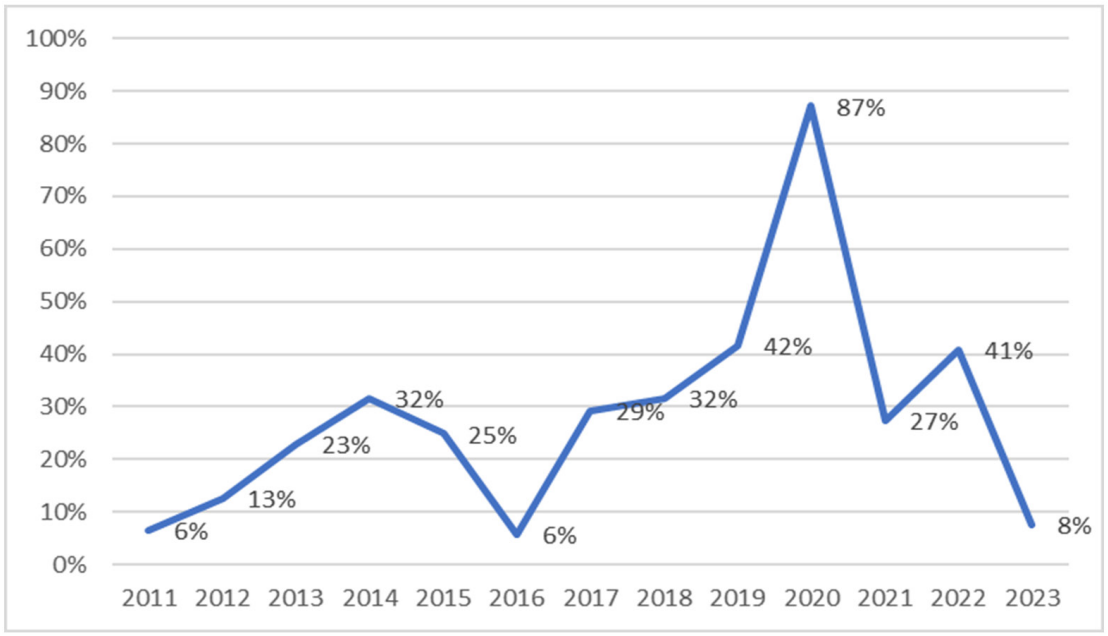
En el ámbito de la UEPG, el análisis de la evolución de la deserción abarcó el período de 2011 a 2023. Es importante destacar que, mientras en la educación presencial el ingreso es anual y regular, en la modalidad de educación a distancia (EaD) el inicio de las cohortes depende de las convocatorias CAPES/UAB, lo que impacta el ritmo de formación de las cohortes y, en consecuencia, la dinámica temporal de los indicadores de deserción.

Por medio del Gráfico 1 se observa un comportamiento oscilante de la tasa de deserción a lo largo de los años. El promedio del período fue del 23,45 %, con un pico en 2020. Este aumento es compatible con los efectos inmediatos de la Covid-19, destacándose que, aunque la EaD garantizó la continuidad de las actividades, el contexto incrementó el estrés y la incertidumbre, favoreciendo la desmotivación y la ruptura de los vínculos académicos (OPAS, 2020; Zhou et al., 2020).

Estudios recientes indican que, en el período pospandemia, la deserción en cursos en línea pasó a explicarse por una combinación de factores pedagógicos, institucionales y psicosociales, con énfasis en la calidad del diseño instruccional, la efectividad del apoyo académico y el nivel de compromiso estudiantil (Rahmani; Groot; Rahmani, 2024). Investigaciones en diferentes contextos nacionales e internacionales también señalan que las dificultades de organización del tiempo, la sensación de aislamiento y la fragilidad de los vínculos institucionales continúan impactando significativamente la permanencia estudiantil en la EaD, incluso después de la normalización de las actividades presenciales (Magallanes Ulloa; Vazquez, 2025; Porto et al., 2024).

CC BY

Gráfico 1 – Tasa de deserción de la EaD de la UEPG (2011–2023*)



Fuente: PROGRAD de la UEPG, elaborados por la investigación.
Nota: La base de datos de la PROGRAD para 2023 no incluye las deserciones de cursos nuevos.

Con el objetivo de identificar los factores que influyen en el abandono de la carrera de educación a distancia, se estimó un modelo logit. Los resultados se presentan en la Tabla 1, destacándose que en el Modelo I se consideraron todas las variables explicativas que no interactuaban entre sí y en el Modelo II se construyó una variable dummy de interacción entre mujeres y la presencia de cónyuge.

En el ámbito de la EaD en la UEPG, se verificó una influencia significativa de factores previos al ingreso en la institución, los cuales pueden estar relacionados con la permanencia de los estudiantes. Según los datos presentados en la Tabla 1, los estudiantes que presentaron el examen de ingreso (vestibular) solo una vez reducen, en promedio, su probabilidad de deserción en un 53 % en comparación con aquellos que lo presentaron más de una vez. Este resultado sugiere que los estudiantes que rinden el examen solo una vez pueden estar más decididos respecto a la elección de la carrera, lo que puede reflejar un mayor compromiso y claridad de objetivos académicos, disminuyendo así la probabilidad de deserción. Esta tendencia puede indicar que estos estudiantes poseen una mayor resiliencia frente a los desafíos académicos, mientras que aquellos que rindieron el examen más de una vez pueden estar menos seguros sobre su trayectoria, lo que podría contribuir a una mayor tasa de abandono.

CC BY

Tabla 1 – Modelo logit [variable dependiente: binaria (1 abandonó; 0 no abandonó)] – Determinantes de la deserción en la EaD de la UEPG.

Variables explicativas	Modelo I		Modelo II	
	Coef.	**Razón de chances**	**Coef.**	**Razón de chances**
Presentó el examen de ingreso más de una vez (1 para una tentativa; 0 para más de una tentativa)	-0,76*	0,47	-0,75*	0,47
Asistió a curso preuniversitario (1 para no asistió; 0 en caso contrario)	0,08	1,09	0,08	1,09
Primera carrera universitaria (1 para no es la primera; 0 en caso contrario)	-0,05	0,95	0,01	1,01
Calificación del examen de ingreso (vestibular)	0,01*	1,00	0,01*	1,00
Acceso a otras formas de educación a distancia (1 para no tuvo; 0 para tuvo acceso)	-0,43	0,65	-0,42	0,66
Cota (1 para cotista; 0 para no cotista)	-0,84	0,43	-0,85**	0,43
Color autodeclarado (1 para no blanco; 0 para blanco)	0,60	1,82	0,56	1,75
Sexo (1 para mujer; 0 para hombre)	-0,73*	0,48	–	–
Estado civil (1 para casado; 0 para no casado)	-0,18	0,84	–	–
Edad	-0,07*	0,93	-0,06*	0,94
Interacción sexo y estado civil (1 para mujer y casada; 0 en caso contrario)	–	–	0,79*	2,20
Polo (1 para Ponta Grossa; 0 para otros polos)	-1,59*	0,20	-1,43*	0,24
Trabaja (1 para trabaja; 0 en caso contrario)	0,77	2,16	0,81	2,24
Zona de residencia (1 para zona rural; 0 para zona urbana)	-1,22*	0,30	-1,27*	0,28

Fuente: Resultados de la investigación.
Nota: (*) significativo al 5 %. (**) significativo al 10 %.

En otras palabras, las actitudes y predisposiciones personales presentes en los estudiantes antes de ingresar a la educación superior influyen directamente en su formación y desempeño académico, especialmente cuando se considera que estas características orientan a los estudiantes a dedicarse con mayor compromiso. De acuerdo con Fonsêca et al. (2016), cuando los estudiantes reconocen que sus metas son significativas, tienden a involucrarse más profundamente en sus estudios, lo que se refleja en las tres dimensiones del compromiso propuestas por Schaufeli et al. (2002): vigor, dedicación y absorción. Esta conciencia de propósito no solo incrementa la motivación para enfrentar los desafíos académicos, sino que también fortalece la persistencia necesaria para afrontar el proceso de selección del examen de ingreso (vestibular) (Schaufeli et al., 2002).

CC BY

De acuerdo con Tinto (2002), el compromiso y la persistencia del estudiante también influyen en su integración con la institución, posibilitando su involucramiento social y académico con la universidad. Este compromiso puede alejar al estudiante de la deserción, ya que, de acuerdo con la literatura (Bean, 1980; Coulon, 2017; Spady, 1970; Tinto, 1975), uno de los determinantes del abandono es la ausencia de lealtad institucional y la falta de vínculo emocional con la institución.

El acceso a otras modalidades de EaD antes del ingreso a la educación superior fue uno de los factores más relevantes para la elección de la EaD en la UEPG. Aunque esta cuestión se considera un determinante teórico de la deserción, especialmente debido a las dificultades y problemas tecnológicos, no se reveló estadísticamente significativa en relación con el abandono de los estudiantes analizados en esta investigación.

En contraste, las calificaciones de los candidatos en el proceso de selección para el ingreso a la carrera presentaron una relación significativa con la deserción: en promedio, cuanto mayor (menor) es la calificación en el examen de ingreso (vestibular), mayor (menor) es la probabilidad de abandono. Esta situación puede justificarse por diversos factores.

En primer lugar, los estudiantes con calificaciones elevadas tienden a tener más oportunidades de éxito en otros procesos de selección, lo que puede llevarlos a considerar el cambio de institución o de carrera si no se sienten satisfechos (Sampaio et al., 2011). Por otro lado, los candidatos con calificaciones más bajas pueden sentir un mayor compromiso para permanecer en el curso, tal vez por reconocer el esfuerzo necesario para obtener la plaza o por contar con menos alternativas académicas y profesionales, lo que puede reforzar su permanencia.

En este contexto, se puede inferir que los estudantes con calificaciones más altas en el proceso de selección tienden a buscar una formación más alineada con sus expectativas e intereses, lo que puede aumentar la probabilidad de deserción en caso de que la carrera inicial no satisfaga plenamente dichas aspiraciones.

De manera análoga, la calificación en el examen de ingreso puede generar una presión para mantener un alto desempeño académico. De acuerdo con Oliveira y Duarte (2004), las altas expectativas de desempeño están influenciadas por presiones externas que indican que la aceptación social está vinculada al éxito. Para ser considerado exitoso, es necesario tener un desempeño excepcional. Esta idea puede contribuir a la ansiedad y al estrés (Karino; Laros, 2014), lo que conduce a la desmotivación y al eventual abandono.

Por último, otra hipótesis es que la decisión apresurada, motivada por expectativas externas o presiones sociales, puede llevar a los estudiantes a matricularse en carreras que no corresponden a sus intereses o habilidades. Asociado a ello, se pueden mencionar los determinantes teóricos de la deserción que consideran la elección precipitada de la carrera y la presión por el ingreso a la universidad como factores determinantes del abandono (Lobo, 2012; Bardagi; Hutz, 2009).

CC BY

Corroborando esta perspectiva, se realizó un análisis de los factores demográficos de los estudiantes, examinando en primer lugar la influencia de la edad en la deserción. Tal como se discutió anteriormente, la literatura evidencia la relación entre la elección temprana de la carrera y la continuidad de los estudiantes en la educación superior, y la situación en la UEPG no difiere de esta tendencia. Los resultados indican que, cuanto menor es la edad del estudiante, mayor tiende a ser la probabilidad de abandono de la carrera.

Esta vulnerabilidad entre los estudiantes más jóvenes puede atribuirse a la transición de la educación secundaria a la universidad, la cual puede resultar más desafiante para estos alumnos, quienes con frecuencia se sienten sobrecargados por la autonomía y las exigencias académicas. De acuerdo con Taylor et al. (2014), asumir mayores responsabilidades académicas es uno de los principales desafíos enfrentados durante esta transición. Otro desafío, según Booker et al. (2022), es la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno académico.

En el análisis por sexo, en promedio, "ser mujer" reduce en un 52 % la probabilidad de abandonar la carrera en comparación con los hombres. De acuerdo con Fúlvia Rosemberg (2001), la trayectoria de las mujeres en la educación fue larga y llena de desafíos, ya que debieron superar diversas barreras basadas en la tradición para acceder a la escuela en las mismas condiciones que los hombres. Este escenario contribuyó a la construcción de una relación más resiliente y comprometida con la educación, dado que la superación de estas barreras exigió mayor esfuerzo y una mayor valoración de la oportunidad educativa. Otros factores, como una mayor disciplina, el compromiso académico y la búsqueda de autonomía profesional y financiera, pueden influir positivamente en la permanencia de las mujeres en la educación superior, reduciendo las tasas de deserción en comparación con los hombres, ya que las prioridades entre las mujeres se han orientado hacia el estudio y la carrera profesional (Bruschini; Lombardi, 2002).

Por otro lado, la carga de trabajo no es una preocupación exclusiva de un solo sexo, siendo identificada en la literatura como un determinante de la deserción (Helal et al., 2020). Sin embargo, en el análisis realizado en la UEPG, el factor trabajo no se presentó como un factor determinante para el abandono de los estudiantes.

Considerando que los datos utilizados en esta investigación corresponden a estudiantes de la modalidad EaD, una posible justificación para la ausencia de influencia del trabajo en la deserción puede ser la mayor flexibilidad proporcionada por esta modalidad, que facilita la conciliación entre las responsabilidades profesionales y académicas. Esta observación está en consonancia con el análisis anterior, que destacó la necesidad de trabajar como el principal motivo para la elección de la modalidad a distancia.

Al correlacionar estos datos con la edad de los estudiantes, es posible observar que los estudiantes que trabajan tienden a ser de mayor edad, lo que puede contribuir a una mayor madurez y motivación para la continuidad de sus estudios.

CC BY

Otro aspecto esencial relacionado con la deserción estudiantil se refiere a la residencia de los alumnos. Esta investigación reveló que los estudiantes provenientes de la zona rural tienen, en promedio, un 70 % más de probabilidad de no abandonar el curso en comparación con aquellos de la zona urbana. Esta diferencia puede explicarse por el mayor esfuerzo e inversión personal de los estudiantes rurales para acceder a la educación superior, lo que incrementa su compromiso con la permanencia. Con menos opciones de instituciones cercanas, estos estudiantes tienden a valorar más la oportunidad de cursar una carrera universitaria. En contraste, los estudiantes de la zona urbana, con más alternativas disponibles, pueden sentirse más propensos a cambiar de carrera o de institución ante dificultades (Molina; Montenegro; Oliveira, 2010).

Cuando analizamos los resultados a través de la perspectiva de Pierre Bourdieu, se observa que, en el caso de los estudiantes de la zona rural, el habitus tiende a reflejar una valoración más intensa de la educación como instrumento de movilidad social, considerando el acceso históricamente limitado a los recursos educativos. Esta valoración se intensifica por la conciencia de las dificultades enfrentadas para acceder a la educación superior, como la distancia geográfica de las instituciones y las limitaciones de infraestructura educativa en sus comunidades (Bourdieu, 1987).

Juntamente con ello, el capital cultural de los estudiantes de la zona rural, aunque con frecuencia distinto del legitimado por el sistema educativo urbano, puede incluir disposiciones como el esfuerzo, la resiliencia y la persistencia, que son fundamentales para superar los desafíos impuestos por la educación superior. Por otro lado, los estudiantes de la zona urbana, que generalmente poseen mayor proximidad y diversidad de opciones educativas, tienden a adoptar un habitus más flexible en relación con la continuidad de los estudios, dada la mayor disponibilidad de alternativas y la menor percepción de riesgo al cambiar de carrera o institución (Bourdieu, 1987).

Este análisis resalta cómo las desigualdades estructurales y culturales influyen no solo en el acceso, sino también en las disposiciones respecto a la permanencia en la educación superior.

En relación con los polos, esta investigación analizó la diferencia de abandono entre el polo de Ponta Grossa y los demás polos de la EaD en la UEPG[1]. De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 1, los estudiantes del polo de Ponta Grossa presentan, en promedio, un 70 % más de probabilidad de no abandonar la carrera de grado.

Esta realidad puede comprenderse a la luz del contexto socioeconómico de las ciudades, ya que las ciudades más grandes, debido a sus características dinámicas, tienden a atraer un mayor flujo de transacciones y personas, lo que resulta en un entorno propicio para la generación de oportunidades de empleo. Esta concentración de recursos y actividades económicas beneficia y proporciona ventajas a la población, demandando también una mayor formación de capital humano.

[1] Ponta Grossa es considerada una ciudad de tamaño mediano, mientras que las ciudades de los demás polos analizados se clasifican como ciudades pequeñas, con un menor nivel de desarrollo económico e infraestructura (Madalozzo, 2019).

CC BY

Así, la infraestructura, los servicios y la diversidad de sectores presentes en las grandes ciudades crean un panorama favorable para el crecimiento profesional, contribuyendo al desarrollo económico y social de estas localidades (Borjas, 2014).

Esta diversidad de opciones profesionales puede llevar a los estudiantes a buscar alternativas educativas con miras a acceder a la educación superior. Así, la variedad de elecciones puede favorecer la motivación para continuar los estudios en grandes centros, especialmente cuando los estudiantes perciben que pueden obtener empleo con facilidad en distintas áreas.

En el contexto educativo, la liquidez de Bauman se manifiesta en la amplia diversidad de opciones profesionales y educativas disponibles en los grandes centros urbanos, que Para los estudiantes, la percepción de que pueden migrar fácilmente entre diferentes áreas de estudio o ingresar a diversos campos profesionales refleja esta lógica fluida, en la cual las decisiones están frecuentemente moldeadas por oportunidades inmediatas o conveniencias momentáneas. Así, la educación deja de ser un proyecto fijo y lineal, para convertirse en una construcción flexible y adaptable a los cambios del mercado y a las expectativas individuales. Esta dinámica, aunque puede motivar a los estudiantes a continuar sus estudios, también refuerza la idea de que la educación es un medio instrumental, subordinado a las exigencias de un mercado laboral en constante transformación (Bauman, 2007).

Los datos analizados hasta ahora corresponden al Modelo I; sin embargo, es relevante considerar que algunas interacciones pueden ser significativas. En específico, dentro del grupo de las mujeres estudiantes, puede existir una diferencia en lo que respecta al abandono del curso si la estudiante tiene cónyuge. Se observa en el Modelo I (Tabla 1) que el estado civil no mostró relevancia estadística en este primer modelo; no obstante, al revisar la literatura y los resultados preliminares, se constató que la influencia del matrimonio, especialmente en el contexto femenino, se presenta como importante. Así, se estimó el Modelo II, en el cual se incluyó una variable dummy de interacción entre “ser mujer” y “tener cónyuge”.

Al analizar previamente el Modelo I, se constató que el sexo femenino, de forma aislada, está asociado con una menor probabilidad de deserción en la educación superior, especialmente debido a factores culturales y conductuales. Sin embargo, los resultados del Modelo II presentan una perspectiva contraria, al obtener un coeficiente positivo y estadísticamente significativo para la interacción “ser mujer y tener cónyuge” en la probabilidad de abandono del curso. Esto sugiere que las mujeres casadas enfrentan demandas sociales y domésticas más intensas, lo que puede aumentar su vulnerabilidad a la deserción académica. Específicamente, los datos muestran que, en promedio, ser mujer con cónyuge incrementa en un 120 % la probabilidad de deserción en relación con las mujeres sin cónyuge y con los hombres (casados o no).

Ante los resultados presentados, es relevante considerar la hipótesis de que las expectativas sociales pueden desempeñar un papel significativo en la deserción entre mujeres casadas, lo que con frecuencia se traduce en la falta de apoyo por parte del cónyuge, tanto emocional como práctico. Esta perspectiva es reforzada por Tinto (2002) y Spady (1970), quienes señalan la ausencia de apoyo familiar como un factor crucial para el abandono de la educación superior.

CC BY

Desde muy temprana edad, las mujeres son quienes dedican más tiempo a las tareas domésticas (Soares, 2008) y presentan mayores demandas sociales y domésticas en la responsabilidad del cuidado de los hijos (Ávila; Portes, 2012). La presión de equilibrar las responsabilidades académicas con las obligaciones familiares y domésticas puede conducir al agotamiento y a la deserción. Bean (1980) también señala dificultades derivadas de obligaciones familiares, financieras y profesionales.

Esta situación puede entenderse como una expresión de las desigualdades de capital social dentro del núcleo familiar. Mientras que el capital social podría ser un recurso que facilita la permanencia académica, mediante redes de apoyo y aliento, la ausencia de este soporte refuerza la dificultad de conciliar las demandas educativas con las responsabilidades impuestas por el contexto conyugal (Bourdieu, 1987).

Además, el capital cultural desempeña un papel importante: las mujeres casadas que ingresan a la educación superior con frecuencia desafían normas culturales que priorizan el rol doméstico por encima del desarrollo educativo. Esta tensión puede generar desmotivación y sentimientos de inadecuación, lo que conduce a la deserción, especialmente cuando no existe apoyo para mitigar estas presiones sociales (Bourdieu, 1987).

Corroborando esta idea, informaciones detalladas sobre la permanencia de mujeres provenientes de sectores populares en una universidad pública pueden encontrarse en el estudio de Ávila y Portes (2012). Este trabajo evidencia los desafíos enfrentados por estas mujeres en la educación superior pública, destacando que lidian con una “triple jornada”, que incluye responsabilidades en el mercado laboral, los estudios y las tareas domésticas. Es decir, las normas y expectativas sociales pueden influir en las decisiones de las mujeres respecto a la educación y la carrera, haciendo que algunas opten por abandonar los estudios en favor de roles más tradicionales.

El Modelo II evidenció una significancia relacionada con la condición de ser beneficiario de acciones afirmativas (cotista), al nivel de significancia del 10 %. Los datos indican que la condición de cotista está asociada con una disminución en las probabilidades de abandono de la educación superior en la modalidad a distancia en la UEPG. En una investigación realizada entre los años 2009 y 2017 en la institución, se observó una relación correspondiente entre cuotas y deserción, revelando una mayor proporción de graduados entre los estudiantes cotistas (Raiher, 2022).

En este sentido, Bourdieu argumenta que las prácticas sociales de los individuos están moldeadas por el habitus, el cual está condicionado por las condiciones sociales y culturales en las que estos se encuentran insertos. En el caso de los estudiantes beneficiarios de acciones afirmativas (cotistas), el habitus está fuertemente influenciado por sus experiencias de vida en contextos de desigualdad, en los cuales el acceso a la educación superior es frecuentemente más restringido. La política de cuotas, al proporcionar una oportunidad de acceso a la educación superior, puede alterar las disposiciones de estos individuos, generando un nuevo habitus académico que valora la continuidad y el éxito en la educación como una estrategia de ascenso social (Bourdieu, 1987).

CC BY

Ante las evidencias recopiladas en la investigación, es importante reflexionar sobre la percepción errónea relacionada con la deserción universitaria entre estudiantes cotistas. Esto se debe a que, de acuerdo con Bezerra y Gurgel (2012), la idea de que los estudiantes cotistas tienen una mayor propensión al abandono universitario es ampliamente aceptada tanto por la población en general como por el ámbito académico, pero diversos estudios la refutan, demostrando que se trata de una falacia.

Bezerra y Gurgel (2012), junto con Velloso (2009), Silva (2017) y, más recientemente, Pinheiro, Pereira y Xavier (2021), evidencian que la tasa de deserción entre los estudiantes beneficiarios de acciones afirmativas (cotistas) es inferior, acompañada de un índice de graduación más elevado, incluso frente a las condiciones precarias en las que muchos de ellos se insertan en el entorno académico.

De acuerdo con estos autores, la justificación para la menor probabilidad de abandono entre los estudiantes cotistas puede estar relacionada con la oportunidad valiosa que representa el acceso a la educación superior para quienes, de otro modo, no tendrían acceso a ella. Es decir, los estudiantes cotistas tienden a valorar esta oportunidad, lo que genera un mayor compromiso con los estudios y una dedicación intensa para concluir sus carreras (Silva, 2017).

En el mismo sentido, las expectativas de carrera también pueden ser un factor que influye en esta tasa. La percepción de que la finalización del programa puede mejorar sus perspectivas profesionales y su calidad de vida impulsa la persistencia, especialmente en contextos donde las oportunidades laborales son limitadas (Silva, 2017).

5. CONSIDERACIONES FINALES

El artículo tuvo como objetivo comprender los factores que contribuyen a la deserción en los cursos de grado en la modalidad de educación a distancia (EaD) en la UEPG. Los resultados indicaron que factores como el compromiso previo y la persistencia son elementos que influyen en la permanencia de los estudiantes. Los estudiantes que presentan el examen de ingreso (vestibular) varias veces tienden a estar más motivados a desertar, escenario similar al de aquellos con calificaciones de selección elevadas, quienes presentan mayor probabilidad de abandono, influenciados por oportunidades en otras instituciones y por la presión por el desempeño.

La edad se mostró determinante, de modo que, cuanto menor es la edad, mayor es la probabilidad de abandono. En relación con el sexo, ser mujer reduce la probabilidad de deserción; sin embargo, cuando se asocia a la condición de “mujer con cónyuge”, el efecto se invierte, aumentando significativamente la probabilidad de deserción. La residencia en áreas rurales también influye en la permanencia en la EaD, especialmente debido a las dificultades que estos estudiantes enfrentan para acceder a instituciones más distantes.

CC BY

Con base en los resultados, se recomienda ampliar el acceso a internet y a equipos tecnológicos, fortalecer el apoyo financiero, psicológico y académico, así como crear centros de apoyo para los estudiantes de EaD. La adopción de metodologías activas, la enseñanza personalizada, la gamificación y una mayor interacción entre estudiantes también puede reducir la deserción. En el ámbito de las políticas públicas, se propone incluir actividades complementarias obligatorias y momentos presenciales estratégicos. Internamente, la UEPG debe implementar un sistema de monitoreo de la deserción, una política institucional específica y un curso introductorio dinámico para los nuevos estudiantes.

No obstante, la investigación enfrentó limitaciones, como el acceso restringido a datos institucionales. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen estos aspectos y que la institución invierta en sistemas de recolección y gestión de datos más completos.

Para trabajos futuros, se propone el desarrollo de herramientas basadas en inteligencia artificial para identificar estudiantes en riesgo de deserción, así como estudios comparativos sobre políticas públicas de apoyo a la permanencia. También se recomiendan estudios sobre el impacto de metodologías innovadoras, materiales didácticos inclusivos y programas de orientación en EaD en las escuelas de educación media, con el objetivo de ampliar el alcance y la calidad de la educación a distancia en Brasil.

CC BY

REFERENCIAS

ARETIO, Lorenzo García. **Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia**. Madri: RIED, 1996. Disponível em: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2123/1996. Acesso em: 1 maio 2024.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos**. Revista Estudos Feministas, v. 20, n. 3, p. 809–832, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X201200030001. Acesso em: 18 out. 2024.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. **"Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior**. Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 95–105, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEAN, John P. **Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition**. Research in Higher Education, v. 12, p. 155–187, 1980.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão**. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 5., 2012, Salvador. Anais [...]. Salvador: ANPAD, 2012.

BOOKER, Jordan A.; HERNANDEZ, Erika; TALLEY, Karen E.; DUNSMORE, Julie C. **Connecting with others: dispositional and situational relatedness during the college transition**. Journal of Social and Personal Relationships, v. 39, n. 2, p. 198–220, 2022.

BORJAS, George J. **Immigration economics**. Boston: Harvard University Press, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46–81.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3921. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

CC BY

BRASIL. Ministério da Educação. **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior**. Brasília, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX**. Cadernos Pagu, n. 17/18, 2002.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 4, p. 1239–1250, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/. Acesso em: 10 jul. 2024.

DAL MORO, Guilherme Andre; GISI, Maria Lourdes. **FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 28, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/dkFBMrCVxyHg9jj5XZMzPx/. Acesso em: 15 set. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Suicide**. New York: Free Press, 1966.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia G. C. **Revisão integrativa versus revisão sistemática**. REME – Revista Mineira de Enfermagem, 2014. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001. Disponível em: https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904. Acesso em: 28 set. 2024.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância no Estado do Rio Grande do Sul**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14846. Acesso em: 13 abr. 2024.

FIGUEIREDO NASCIMENTO, C.; ESTEVES DOS SANTOS, M. E. **A evasão e a permanência sob a ótica discente: fatores influentes na desistência e conclusão em EaD.** *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/431. Acesso em: 12 maio 2024.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da et al. **Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 3, p. 611–620, 2016.

GATTO, Marilâine Dalberto Alves. **Educação a distância capilaridade e inclusão das minorias.** Rio de Janeiro, RJ: Revista Tópicos, 2(14), 1-17, 2024. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-a-distancia-capilaridade-e-inclusao-das-minorias. Acesso em: 19 nov. 2025.

GUJARATI, Damodar N. **Econometria básica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HELAL, R. M. C.; MAZZAFERA, B. L.; ROLIM, A. T. **O que nos dizem tutores e alunos sobre a evasão em cursos de educação a distância em uma instituição de ensino superior?** Laplage em Revista, v. 6, n. especial, p. 119–132, set./dez. 2020.

CC BY

INEP. **Censo da educação superior 2022**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 14 set. 2023.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob A. **Ansiedade em situações de provas**. Psico-USF, v. 19, n. 1, p. 23–36, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. São Paulo: ABMES, 2012. Cadernos ABMES, n. 25, 2012.

LOTT, Ana Cristina de Oliveira; FREITAS, Angilberto Sabino de; FERREIRA, Jorge Brantes Ferreira; LOTT, Yuri Monnerat Lott. **Persistência e Evasão na Educação a Distância: Examinando Fatores Explicativos**. RECADM, v.17, n.2, p.149-171, maio-ago, 2018. DOI:http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2018006.

MADALOZZO, Nisiane. **Rio e ferrovia: a produção social do espaço urbano em Ponta Grossa – PR**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MAGALLANES ULLOA, M.; VAZQUEZ, J. L. **Factors influencing student retention in a distance university in Mexico: a case study.** *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 12, n. 2, p. 89–104, 2025.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, Daniel. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância**. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Márcia R. G. (org.). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **A educação a distância em busca do tutor ideal**. Colabora – Revista Digital da CVA, v. 2, n. 5, p. 1–15, 2003.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE**. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 757–773, 2013.

NUTEAD. **Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – UEPG**. Ponta Grossa, 2024. Disponível em: https://ead.uepg.br/site/nutead. Acesso em: 10 jan. 2025.

CC BY

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. **Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260020, 2021.

PORTO, V. da S.; CUNHA, R. A.; RODRIGUEZ, M. V. Y.; SANTOS, D. R. dos. **Ensino a distância e evasão no ensino superior no Brasil: evidências no contexto da pandemia.** *Revista EDaPECI*, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/21338. Acesso em: 10 jan. 2025.

RAIHER, Augusta Pelinski. **Políticas de cotas na UEPG: análise do abandono e do rendimento acadêmico**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 33, 2022.

RAHMANI, A. M.; GROOT, W.; RAHMANI, H. **Dropout in online higher education: a systematic literature review.** *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 21, art. 19, 2024. DOI: 10.1186/s41239-024-00450-9.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 515–540, 2001.

SPADY, William G. **Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis**. Interchange, v. 1, p. 64–85, 1970.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

VELLOSO, Jacques. **Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 621–644, maio/ago. 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. Rio de Janeiro: UNE/Editora Universitária, 1962.

ZHOU, Fei et al. **Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan**. The Lancet, 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32171076/. Acesso em: 9 jan. 2025.

CC BY